

A REALIDADE HETEROGÊNEA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Renata da Silva Posso

Universidade Estadual de Santa Cruz

Isabel Cristina Michelan de Azevedo

Universidade Federal de Sergipe

Resumo: Esta comunicação objetiva discutir preliminarmente as práticas de letramento observadas em uma turma multiseriada do primeiro segmentos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Município de Ilhéus/Bahia. O interesse principal foi compreender como os professores promovem o letramento social dos estudantes no ambiente escolar, mediante a reconhecimento do material didático utilizados no trabalho pedagógico dentro da sala de aula, considerando a relevância da heterogeneidade dos estudantes. Tal análise integra o estudo de campo em que foram realizadas entrevistas com duas professoras que atuam na referida turma, voltadas ao entendimento dos modos de escolha, elaboração e utilização do material didático. São considerados os *modelos de letramento autônomo e ideológico*, propostos por Street, observando a apropriação da leitura e escrita e sua repercussão das práticas de letramento. Como aporte teórico, também utilizamos os estudos de autores como Freire e Kleiman, que valorizam a relação entre educandos e o mundo circundante, mediados por uma prática educativa transformadora e emancipatória, além de Mello que abordam a produção didática da EJA como práticas de produção e construção de saberes no meio escolar, bem como Oliveira que trata do trabalho educativo com diferentes sujeitos de conhecimento num processo heterogêneo de aprendizagens. Em síntese, trazemos algumas análises da voz dos docentes e reflexões que visam colaborar com a ressignificação das relações entre língua/linguagem e os sujeitos que se encontram implicados em situações sociais desafiadoras, a fim de contribuir para a transformação social dos sujeitos envolvidos em processos de ensino e aprendizagem.

Palavras chave: Educação de Jovens e Adultos. Heterogeneidade. Letramento.

Introdução

Na atualidade, é possível constatar um reconhecimento da relevância das atividades desenvolvidas no âmbito da Educação de Jovens e Adultos que antes não existia, principalmente em função do aparecimento de documentos normativos que oficializaram a especificidade dessa modalidade desde o final do século XX. Segundo Freitas (2007, p. 56), “durante muito tempo, aquilo que hoje é conhecida como a EJA esteve à margem das formas de educação oficiais e aceitáveis, tendo sido muitas vezes excluída”. Contrariamente a isso, o trabalho com a alfabetização de jovens e adultos passou a ser considerado, em um movimento de negação de uma ideologia dominante e conservadora, como “um indicador claro de uma opção política em favor de liberdade, igualdade e democracia e, portanto, contra a ideologia dominante de exclusão e opressão” (FREITAS, 2007, p. 56).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394)¹, publicada em 1996, institui a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma modalidade de ensino que tem como objetivo assegurar gratuitamente o direito social à educação tanto por jovens quanto por adultos e idosos que não tiveram acesso aos estudos na idade regular ou que não o concluíram em oportunidades educacionais apropriadas. Desse modo, a EJA aparece como uma nova ou outra possibilidade de acesso ao direito à educação escolar, dentro de uma estrutura pedagógica e organizacional própria, que garante a conclusão do ensino fundamental e/ou ensino médio, considerando as características dos estudantes, seus interesses, suas condições de vida e de trabalho, mediante cursos próprios e exames nacionais.

Reiterando esse mérito, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica avaliam a necessidade de oportunizar a educação escolar para jovens, a partir dos 15 (quinze) anos de idade²:

Há também que se considerar a existência de um grande desafio que é contribuir para que todos os brasileiros e todas as brasileiras, independentemente de idade, possam, no mínimo, concluir o ensino fundamental, ou seja, exercendo o direito social à educação como direito de cidadania, assegurado pela Constituição de 1988 [...] (BRASIL, 2013, p. 321).

Tendo em vista a variedade de idades entre os estudantes que passaram a ser atendidos por essa modalidade, a EJA, embora a oferta tenha sido ampliada, alguns entraves começaram a ser observados:

Pesa a favor da alteração da idade para cima, não só uma maior compatibilização da LDB com o ECA, como também o fato de esse aumento da idade significar o que vem sendo chamado de *juvenilização* ou mesmo um *adolescer* da EJA. Tal situação é fruto de uma espécie de migração perversa de jovens entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos que não encontram o devido acolhimento junto aos estabelecimentos do ensino sequencial regular da idade própria. [...] É como se o adolescente e o jovem dessa faixa etária ficasse em uma espécie de não-lugar (atopia) que, associado a outros condicionantes sociais, poderia ser aproveitado por correntes marginais fora do pacto social. (BRASIL, 2013, p. 331)

¹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) apresenta na seção V, intitulada Da Educação de Jovens e Adultos, no artigo 37, a seguinte definição: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

² Por meio da Resolução Nº 3, de 15 de junho de 2010, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância, ficando definido no art. 5º que será considerada idade mínima para os cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Fundamental a de 15 (quinze) anos completos.

Nesse trecho, observa-se que há o reconhecimento de que muitos adolescentes e jovens não conseguiram desenvolver as habilidades necessárias para a conclusão do ensino fundamental nos estabelecimentos de ensino regular, no período próprio à idade, ocasionando mudanças que também impactaram a EJA. A oferta de aulas prevista para adultos e idosos no período da noite se ampliou, pois passou a acolher um outro público, os jovens, por isso diz-se que a *juvenilização* estimulou a abertura de turmas em todos os períodos, em respeito também aos direitos estabelecidos pelo Estatuto da Criança e Adolescente (ECA).

A partir de então, o aspecto heterogêneo observado nas turmas de EJA tornou-se um fator desafiador ao trabalho docente. A diversidade diz respeito a diferentes aspectos: a variação de faixa etária entre jovens, adultos e idosos, como já foi mencionado; e os diferentes níveis de aprendizado, que decorrem de experiências escolares iniciais até as de outros estudantes com histórico de múltiplas reprovações na educação formal. Além disso, os matriculados na EJA trazem consigo diversas experiências pessoais, familiares e sociais, o que exige do professor uma atenção especial no planejamento, na elaboração e utilização dos materiais didáticos, na organização da rotina da sala de aula, na disposição dos alunos no ambiente escolar e na definição sua prática educativa.

Segundo Freire (1999, p. 37), os estudantes da EJA logo “[...] descobrem na educação um canal para um novo status e começam a exigir mais escolas”, isso requer também o desenvolvimento de um processo de letramento que reconheça o valor das diferenças e possibilite a participação em práticas de leitura e escrita alinhadas às variadas situações sociais. Diante de tamanha complexidade, a formação exigida para o professor que atua na educação básica³, particularmente no segmento da EJA, não parece completa o suficiente para abarcar os pressupostos teóricos e metodológicos exigidos para possibilitar compreender como se dá aprendizagem em um meio tão heterogêneo como o da EJA.

A esse contexto, agrega-se a preocupação de pesquisadores e educadores em relação ao analfabetismo funcional⁴, o que estimula esta pesquisa a se inscrever na Linguística

³ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) traz em seu texto, no artigo 62, a definição da formação exigida ao professora da educação básica: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”.

⁴ Esse termo costuma ser utilizado para fazer referência ao indivíduo maior de quinze anos que possui escolaridade inferior a quatro anos escolares, além de pouco compreender o que lê e ter muitas limitações na produção escrita.

Aplicada Crítica (LAC), por visar colaborar com as investigações que podem “[...] revelar processos pelos quais a linguagem funciona para manter ou mudar as relações de poder na sociedade” (PENNYCOOK, 2007, p. 40).

Em síntese, este trabalho objetiva em compreender como os professores promovem o letramento social dos estudantes no ambiente escolar, mediante o reconhecimento dos materiais didático utilizados no trabalho pedagógico dentro da sala de aula, considerando a relevância da heterogeneidade dos estudantes. Também considera as reflexões suscitadas pela prática educativa de docentes que atuam no primeiro segmento da EJA, pois podem avaliar as possibilidades para o desenvolvimento do letramento dos estudantes por meio de práticas de leitura e escrita que possam ampliar a fase de decodificação do sistema de escrita alfabético, considerando as vantagens das atitudes dialógicas que estimulam os estudantes ao aprendizado para que possam responder às necessidades sociais.

Fase inicial da pesquisa: caminhos percorridos

Esta pesquisa se fundamenta na pesquisa social, por buscar enfrentar um desafio: investigar as práticas do letramento desenvolvidas em situações de uso da linguagem oral e escrita em âmbito social e escolar (GIL, 2008, p. 26). Dessa feita, optou-se por uma investigação que envolveu a integração direta entre pesquisadores e as professoras que compartilharam suas experiências escolares, bem como o processo de produção e utilização de materiais didáticos. Para tanto, foi necessária a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UESC, que está ligado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Com base nos procedimentos técnicos utilizados, esta pesquisa de campo focaliza uma comunidade, que envolveu professoras do primeiro segmento da EJA de uma unidade municipal de ensino, situado na área urbana de Ilhéus, na Bahia. Vale salientar que o estudo de campo é aberto à utilização de variados instrumentos, segundo Gil (2002), assim a entrevista foi o instrumento escolhido para a primeira fase de levantamento de dados.

Durante a investigação optamos pela entrevista focalizada, por se tratar de um tema bem específico. Segundo Gil (2008, p. 112), esse tipo de entrevista “[...] permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada”. No entanto, “[...] requer grande habilidade do pesquisador, que deve respeitar o foco de interesse temático sem que isso implique conferir-lhe maior estruturação”.

As entrevistas aconteceram com duas professoras que atuam em uma turma do primeiro segmento da EJA e foram orientadas por um roteiro previamente definido, que investigou variados tópicos referentes à caracterização da turma, ao planejamento das aulas, às práticas de letramento, à produção e utilização de materiais didáticos e à formação docente. Cada uma foi entrevistada individualmente, em ambiente seguro e dentro do ambiente escolar, com gravação em áudio de tudo. Garantiu-se a fidedignidade dos dados junto a cada uma, bem como o sigilo das informações, conforme as exigências o Processo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Com intuito de viabilizar uma análise qualitativa do trabalho acadêmico, procedemos com um estudo exploratório de cunho bibliográfico e documental.

No viés da pesquisa documental, foram estudadas as diretrizes norteadoras do Ministério da Educação (MEC) para a Educação de Jovens e Adultos, considerando o âmbito nacional: Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA, Guia dos Livros Didáticos do PNLD EJA 2014 e Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Também foram apreciados os documentos municipais propostos pela Secretaria de Educação de Ilhéus (SEDUC), que dão suporte à ação pedagógica nas escolas municipais.

Mediante aceitação em participar da pesquisa, com registro em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), foi encaminhada a coleta de documentos e materiais didáticos, tais como livros didáticos, atividades impressas, atividades escritas e reproduzidas para os cadernos dos alunos e instrumentos de planejamento pedagógico dos professores regentes das turmas do primeiro segmento da EJA das escolas municipais. Todo o material coletado passou por um processo de catalogação e análise, de acordo com uma concepção crítica e transformadora, preconizada pelos teóricos estudados e discutida em referenciais bibliográficos sobre o letramento social, o processo de análise e interpretação dos documentos e informação reunidos ao longo da pesquisa, à luz dos modelos de *letramento autônomo e ideológico*, propostos por Brian Street, observando a apropriação da leitura e da escrita pelos educandos e a repercussão das práticas de letramento nas práticas escolares.

É importante destacar que as análises estão fundamentadas em pressupostos teóricos variados, entre os quais se destacam as reflexões de Freire (1997, 1999) e Freitas (2007). Quanto ao letramento, foram considerados as obras de Soares (2002), Street (2015), Barbato (2012) e Kleiman (2014). Para tratar da aprendizagem nas diferentes faixas etárias recorreu-se aos trabalhos Naiff e Naiff (2008) e Oliveira (2004; 2005). São pouco frequentes os

estudos relativos às características dos materiais didáticos para a EJA, por isso nesse campo da pesquisa nos debruçamos nos estudos desenvolvidos por Mello (2015).

Desse modo, a seguir, são destacadas as características das práticas pedagógicas em curso na EJA, em Ilhéus.

Desenvolvimento da pesquisa: a realidade heterogênea de salas multiseriadas

Esta pesquisa está sendo desenvolvida no município de Ilhéus, no sul da Bahia, região cacauera e denominada com a “Princesinha do Sul”. Segundo o Censo de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a cidade tem mais de 184.000 (cento e oitenta e quatro mil) habitantes, destes, 12,5% (doze e meio por cento) são analfabetos. Às margens da Rodovia Jorge Amado, da BR 415, no bairro onde está situada a Universidade Estadual Santa Cruz (UESC), também, está inserida a única escola municipal que oferta o primeiro segmento da EJA, equivalente as séries iniciais do ensino fundamental, no percurso de mais de vinte quilômetros na rodovia que liga Ilhéus à Itabuna.

As aulas são ministradas de segunda a sexta-feira, no turno noturno, e a carga horária distribuída com duas professoras (professora A e professora B), ficando a professora A responsável pelas disciplinas de Língua Portuguesa, História, Geografia e Ciências e a professora B com as aulas de Matemática. Essa organização é definida pela escola, sob orientação da Seduc, e se justifica pela garantia do período de 1/3 (um terço) da carga horária docente para o planejamento, atendendo a Lei do Piso Nacional do Magistério⁵.

A turma é composta por estudantes em faixa etária variada, que vai de 15 (quinze) a 65 (sessenta e cinco) anos de idade, com incidência de jovens, adultos e idosos⁶, o que remete à necessidade de o professor “[...] transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de “não-crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais.” (OLIVEIRA, 2005, p. 62)

⁵ Em 16 de julho de 2008, foi sancionada a Lei nº 11.738, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, garantindo: a fixação do vencimento inicial das carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais; a elaboração ou adequação de Planos de Carreira e Remuneração do Magistério; e a composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

⁶ De acordo com o Estatuto da Juventude (2013) que dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade.

Enquanto o jovem atendido na EJA está mais ligado ao mundo urbano e tecnológico, e possui mais chances de concluir os estudos (OLIVEIRA, 2004; 2005), apesar de estar submetido à necessidade de ter que abandonar a escola para trabalhar, o que pode levá-lo a se manter com baixa escolaridade e ter dificuldades em conseguir melhores posições profissionais, ocasionando o aprisionamento ao trabalho informal e aos subempregos (NAIFF; NAIFF, 2008), para o adulto a situação é diferente. Este também é considerado produto do fracasso do sistema escolar, mas, muitas vezes, já está inserido no mundo do trabalho e nas relações interpessoais de forma diferente das crianças e dos jovens, por isso costuma manifestar anseios diferentes, normalmente ligados à formação profissional, visando à ascensão profissional. (OLIVEIRA, 2004; 2005)

A variação de idades entre os estudantes da turma, segundo a professora A, não provoca dificuldade de relacionamento entre os mais velhos, porém observa que “os jovens têm vontade de sair... [...] quando está na sala quer fazer rápido... está na fase do rebelde”. Segundo Oliveira (2005, p. 82), na EJA, a escola se torna “[...] um local de confronto de culturas [...] e, como qualquer situação de interação social, um local de encontro de singularidades”, o que exige do professor saber articular diferenças decorrentes das características psicossociais de cada faixa etária, em “[...] um processo de constante transformação e de geração de singularidades” (OLIVEIRA, 2005, p. 82).

Outro aspecto relevante é a diferença no ritmo de execução das atividades. A professora A, não coloca como dificuldade essa variação de idades, mas também não vê como facilidade, pois “o jovem é mais rápido e os idosos mais lentos... eu dou um tempo... mas todos conseguem fazer”, mesmo em níveis de aprendizagem semelhantes, a agilidade motora dos estudantes mais jovens é observada, “o mais novo e o mais velho estão iguais... eles não escrevem... mas o mais novo avança mais rápido... tem agilidade nos dedos... consegue visualizar”. Dessa maneira, a agilidade na execução das atividades escolares acaba por ser um definidor na escolha do tipo de material didático a ser utilizado, como relata a professora A: “eu prefiro as xerocadas... eles também”. “Geralmente trago impressa... quando eu faço no quadro é mais devagar... divido o quadro entre as duas fases... os alunos com mais dificuldade eu faço no caderno... às vezes eu coloco em dupla... quando a atividade é mais complexa.”

Mesmo com todos os desafios pertinentes ao ambiente da EJA, a professora A já percebe avanços, “em dois meses eu já percebi que alguns conseguiram avançar... outros nem tanto... outro ainda não avançou muito... por ser a primeira experiência na escola não

sabe pegar no lápis... nem no caderno... eu trago as atividades prontas... a atividade dele é equivalente a crianças de 2 a 3 anos”.

Ambas ressaltam ainda as dificuldades motoras e cognitivas vivenciadas pelos estudantes na execução das atividades escolares. Por ter na mesma sala de aula matriculados educandos nas fases I, II e III, da primeira etapa da EJA, ou seja, os estudantes apresentam diferentes níveis de aprendizagem, as professoras sentem dificuldade ao trabalhar numa sala multiseriada. Observamos nas intervenções da professora B que alguns conseguem aprender com facilidade, enquanto outros apresentam dificuldade maiores. Entretanto, salientam que os mais jovens que têm dificuldades em assimilar o que aprende em um dia, pois no outro dia já esquecem. Isso confirma que o docente precisa ser formado para lidar com variados “[...] processos de construção de conhecimento e de aprendizagem dos adultos” que costumam ser “[...] menos explorados na literatura psicológica do que aqueles referentes às crianças e adolescentes” (OLIVEIRA, 2005, p. 62).

A professora A, deixa claro sua preocupação na organização da sua prática em sala devido a heterogeneidade nos níveis de aprendizagem, “eu agrupo e faço atividade... aqueles que já conseguem manusear o caderno... e eu vou com os que não conseguem”, e continua explicando, “eu faço três atividades distintas... dentro do mesmo tema... com níveis diferentes de dificuldade... o intermediário eles conseguem fazer sozinhos... e os outros dois que nunca foram na escola”.

Decorrente desse contexto, diante do que dizem as professoras, percebemos que as práticas em sala de aula são pactuadas com os estudantes como forma de favorecer o aprendizado, estratégias são pensadas para auxiliar com maior atenção àqueles que estão em processo inicial nas aprendizagens e ações de valorização e autonomia para aqueles que já conseguem ler ou escrever em um nível mais avançado, para não ocasionar o desestímulo, o que poderia levar a evasão. Esse esforço nos remete ao que Oliveira (2005, p. 64) apresenta na propositiva da “adequação da escola a adequação da escola para um grupo que não é o ‘alvo original’ da instituição”. Para Freire (1997), ao professor cabe o respeito aos saberes trazidos pelos educandos, saberes decorrentes da vivência cotidiana, associar a experiência que os estudantes têm com o ensino dos conteúdos, discutindo a realidade concreta vivida por eles, mesmo que seja pobre, violenta ou suja.

O livro didático na EJA

O Ministério da Educação (MEC), passou por várias reformulações e reorganização da sua estrutura ao longo das últimas décadas, criou o Programa Brasil Alfabetizado (PBA),

voltado a combater o analfabetismo em todas as regiões do país. Somado a isso, o Ministério investiu também na produção de materiais didáticos interdisciplinares e flexíveis e, com foco na aquisição e distribuição do livro didático, instituiu em 2007, o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). Em 2009, o PNLA foi extinto e com o intuito de ampliar o atendimento aos estudantes matriculados nas turmas regulares da EJA da rede pública de ensino, passou a ser Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA) (MELLO, 2015).

Este último programa passou a adquirir e distribuir obras didáticas destinadas ao primeiro e segundo segmento da EJA, sendo considerado importante para a consolidação de uma política de padrões de qualidade para a produção dessas obras didáticas. Apesar do processo de escolha democrático, obteve-se o contraditório efeito de homogeneização devido à indução de uma única obra para toda uma rede de ensino, o que acabou por desconfigurar a autonomia pedagógico das escolas e de seus coletivos. (MELLO, 2015)

O livro didático (LD) utilizado na escola é a coleção “EJA Moderna: Educação de Jovens e Adultos”, volumes 1, 2 e 3, que faz parte do PNLD-EJA do triênio 2014-2016, vem sendo utilizado desde 2014, ou seja, o mesmo o LD é usado há seis anos. Segundo o Guia dos Livros Didáticos do PNLD-EJA (2014, p.76), a coleção: “assume uma perspectiva de inserção do sujeito nas práticas e eventos de letramento”.

Apesar do Guia dos Livros Didáticos do PNLD-EJA (2014, p. 76), trazer uma avaliação da coleção utilizada positiva “Os conteúdos apresentados são diversificados e atualizados, com articulações entre o que está sendo estudado e as experiências de vida dos jovens e adultos, com atenção às características de aprendizagem desses estudantes.”, as opiniões são divergentes, a professora concorda que o LD traz assuntos relativos a realidade vivida pelos estudantes, “o conteúdo eu gosto e traz pra realidade da EJA”, porém segundo a professora B, a utilização do livro didático é feita, mas com adaptações, devido ao nível de aprendizagem em que os estudantes se encontram, “eu gosto muito... do livro didático”, “eu faço adaptações... eu não consigo usar ele... usar todo pra todos os níveis... atende com as adaptações... a linguagem é muito formal pra realidade dos nossos alunos... os alunos vem da zona rural”, “eu sou curiosa, vi relatos de outros professores na internet” e segundo a mesma todos relataram dificuldade ao trabalhar com o livro. Como não considera que o LD não está relacionado a realidade dos alunos, seu uso acaba por ser substituído por outras atividades.

Abaixo destacamos um texto apresentado na página 28, do volume 1, capítulo 4 intitulado Brasil, meu Brasil brasileiro e questões 1 (um) a 5(cinco) e 9 (nove), que exploram o conteúdo no texto, propondo um trabalho com a leitura e escrita dos educandos.

O DESENHO DO BRASIL

O MAPA POLÍTICO DO BRASIL MOSTRA A DIVISÃO DO PAÍS EM 26 ESTADOS E O DISTRITO FEDERAL, ONDE FICA BRASÍLIA, A CAPITAL.

O MAPA POLÍTICO DO BRASIL É UMA REPRESENTAÇÃO QUE NOS PERMITE OBSERVAR O CONTO RNO E OS LIMITES DOS ESTADOS E A REGIÃO A QUE CADA UM DELES PERTENCE: NORTE, NORDESTE, CENTRO-OESTE, SUDESTE E SUL. CADA REGIÃO É REPRESENTADA POR UMA COR. TAMBÉM PODEMOS VER NESSE MAPA ONDE SE LOCALIZA O ESTADO EM QUE NASCEMOS, O ESTADO EM QUE VIVEMOS E OS ESTADOS QUE SÃO NOSSOS “VIZINHOS”.

DEPENDENDO DO ESTADO ONDE NASCEU, UMA PESSOA É QUALIFICADA POR UM **ADJETIVO PÁTRIO**: MINEIRO, PARAIBANO, CAPIXABA, PERNAMBUCANO... TODOS NÓS, PORÉM, SOMOS BRASILEIROS, PORQUE NASCEMOS NO BRASIL.

PAULO FREIRE, EDUCADOR BRASILEIRO, ESCREVEU:

“EU NÃO SOU ANTES BRASILEIRO PARA DEPOIS SER RECIFENSE. SOU PRIMEIRO RECIFENSE, PARA DEPOIS SER PERNAMBUCANO, NORDESTINO. DEPOIS, BRASILEIRO, LATINO-AMERICANO, GENTE DO MUNDO”.

ATIVIDADES

- 1 EM QUE CIDADE E ESTADO NASCEU O EDUCADOR PAULO FREIRE?
- 2 POR QUE PAULO FREIRE PODE DIZER QUE É BRASILEIRO?
- 3 “EU NÃO SOU ANTES BRASILEIRO PARA DEPOIS SER RECIFENSE.” O QUE PAULO FREIRE QUIS DIZER COM ESSA AFIRMAÇÃO?
- 4 EM QUANTOS ESTADOS O BRASIL ESTÁ DIVIDIDO?
- 5 EM QUE CIDADE E ESTADO VOCÊ NASCEU?
- 6 A QUE NOMES DE ESTADOS DO BRASIL CORRESPONDEM ESTAS SIGLAS: AM, PA, CE, PI E RS?

9 ESCREVA:

- A) O NOME DE UM ESTADO QUE COMEÇA COM A LETRA P.
- B) O NOME DE UM ESTADO QUE TERMINA COM A LETRA E.
- C) O NOME DE UM ESTADO QUE TEM 4 LETRAS.
- D) O NOME DE UM ESTADO COMPOSTO DE DUAS PALAVRAS.

Observamos que o “Desenho do Brasil” é apresentado em letra bastão para facilitar a identificação de letras e a leitura para aprendizes iniciais, no entanto, a apresentação do mapa político do Brasil não explora os contrastes sociais, apenas a escrita das palavras (letras utilizadas e número de sílabas), além de perguntas em que as respostas são claramente identificadas no texto, sem grandes reflexões do mundo circundante.

Apesar do Guia dos Livros Didáticos do PNLD-EJA (2014, p. 76), trazer uma avaliação da coleção utilizada positiva “Os conteúdos apresentados são diversificados e atualizados, com articulações entre o que está sendo estudado e as experiências de vida dos jovens e adultos, com atenção às características de aprendizagem desses estudantes.”. As opiniões são divergentes, a professora concorda que o LD traz assuntos relativos a realidade vivida pelos estudantes, “o conteúdo eu gosto e traz pra realidade da EJA”, porém segundo a professora B, a utilização do livro didático é feita, mas com adaptações, devido ao nível de aprendizagem em que os estudantes se encontram, “eu gosto muito... [...] eu faço adaptações... eu não consigo usar ele... [...] atende com as adaptações... a linguagem é muito formal pra realidade dos nossos alunos... [...] os alunos vem da zona rural”, “eu sou curiosa, vi relatos de outros professores na internet” e segundo a mesma, todos relataram dificuldade ao trabalhar com o livro. Como não considera que o LD não está adequada a realidade dos

estudantes, seu uso acaba por ser substituído por outras atividades, o que gera a necessidade de elaboração de novos materiais.

Outra questão levantada pela professora A, demonstra a descontinuidade do PNLD-EJA nos últimos anos, “nós temos um livro que veio... mas não veio pra todo mundo... [...] o livro didático não dá pra todo mundo... se tivesse eu trabalharia mais”, desta forma, os professores ficam sem esse importante material didático para trabalhar com os estudantes e além disso, reflete mais um quebra de continuidade nas políticas públicas brasileiras.

Diante dessa realidade, Mello (2015, p. 95) afirma “é necessário que uma política de materiais didáticos para EJA articule-se aos programas destinados a garantir a oferta de suportes educativos para a Educação Básica, é preciso pensar em mecanismos que protejam sua identidade político-pedagógica, sua tradição de protagonismo na produção didática e suas especificidades nos planos conceitual e metodológico”. Para tanto, os sujeitos precisam de estímulos para se tornarem os protagonistas da produção de materiais didáticos, considerando a pluralidade do ambiente da EJA, mas não pela falta de continuidade do programa, mas por uma prática protagonista.

O Ministério da Educação (MEC) não disponibiliza nenhuma outra opção de LD, pois o Programa Nacional que é responsável pela aquisição e distribuição dos livros didáticos para as escolas de todo o Brasil, não realizou nenhuma avaliação para atender às demandas dos triênios seguintes. Isso vem acarretando impossibilitando a utilização pelos estudantes em sala de aula, como

O livro didático não pode ser encarado como único material didático utilizado pelo professor, pois “há um consenso no campo educacional de que bons materiais didáticos são vetores da democratização do acesso à produção científica, didática e artístico-cultural para o público da EJA” (MELLO, 2015, p. 96). Mas, na EJA para que os materiais didáticos possam assumir sua relevância dependem de outros aspectos importantes, tais como: o contexto em que ocorre a aprendizagem; a diversidade do público; as formas diferenciadas de seleção e organização dos conteúdos. (MELLO, 2015)

O letramento social

As discussões sobre o uso social da leitura e da escrita encaminhadas por Paulo Freire, na década de 1980, acabaram por abalar os modelos de alfabetização usados no Brasil. Ao discutir o método Paulo Freire, Street (2015, p.150) compreende que a contestação do modelo “bancário” de ensino trabalhado nas campanhas de alfabetização no Terceiro Mundo

deu abertura para uma abordagem que parte da conscientização do estudante em relação às problemáticas sociais nas quais está implicado.

Os métodos sintéticos e analíticos, que padronizavam a aprendizagem da leitura e da escrita e que trabalhavam a alfabetização como o ensino das habilidades de codificação e decodificação, perderam espaço com as reflexões da teoria construtivista, o que colaborou para a ampliação das discussões em torno na organização dos processos de ensino e aprendizagem de línguas e incluiu o professor como elemento importante para viabilizar as mudanças sugeridas para a sala de aula. (BARBATO, 2012)

Na abordagem “tradicionalista”, o processo de aquisição da leitura e da escrita depende diretamente da relação do educando com a cultura escolar transmitida ao longo de muitos anos, ficando distanciada a relação com a cultura escrita enquanto prática social, cujo aprendizado se dá a partir da ação e reflexão de linguagem. Essa oportunidade de associação da escola à leitura e escrita praticada na vida é preconizada por Freire (1999, p. 38) “Uma sociedade justa dá oportunidade às massas para que tenham opções e não a opção que a elite tem, mas a própria opção das massas. A consciência criadora e comunicativa é democrática”.

Assim, à medida que o aluno vivencia e é estimulado por uma intervenção docente criativa e desafiadora, acontece a apropriação da leitura, da língua escrita e podem ocorrer novos aprendizados que superam os limites do ambiente escolar. Nesse sentido, Kleiman (2014, p. 16) salienta que

eximem-se dessas conotações os sentidos que Paulo Freire atribui à alfabetização, os quais a vêem como capaz de levar o analfabeto a organizar reflexivamente seu pensamento, a desenvolver sua consciência crítica, capaz de introduzi-lo num processo real de democratização da cultura e da libertação.

Ainda com a abordagem do uso social da leitura e da escrita, ampliando seu conceito para a compreensão do mundo, outros estudos foram acontecendo e despertaram a necessidade de considerar os aspectos sociais frente às demandas dos estudos linguísticos contemporâneos, de maneira a possibilitar uma reflexão sobre a aprendizagem da língua portuguesa mais voltada para a formação integral do estudante. Em uma perspectiva histórica, notamos que a partir da década de 1990 são intensificadas as tentativas de separar os estudos sobre o impacto social da escrita e os sobre a alfabetização, stricto sensu, o que possibilitou surgir o conceito de letramento.

Quando indagadas sobre o letramento social, as opiniões são distintas. A professora A de imediato diz que “não estudou sobre letramento social”, porém tenta relacionar o letramento e a alfabetização, “os alunos não são alfabetizados... mas são letrados... pois vem de um convívio social” e “são letrados pela convivência sociais”. Afirma que trabalha todos os dias com letramento, por ser primordial, para a mesma ao trabalhar com palavras que fazem parte do cotidiano dos estudantes, está aproximando o aprendizado desses com a realidade social, “porque vou trazer coisa mirabolantes... que não estão no cotidiano deles... a maioria trabalha em fazendas... em casa de família de Ilhéus e de Itabuna.... são domésticas... [...] conhecem a questão de conseguir sobreviver... eles não conhecem outras realidades... outros lugares... Salvador”, e acrescenta “eles trazem uma palavra que quer saber como escreve... e eu mostro pra eles”.

Por sua vez, a professora B retrata o trabalho com letramento em sua prática durante as aulas de matemática, “minha disciplina é matemática mas eu tento puxar a alfabetização... estou sempre trabalhando alfabetização com os meninos apesar de estar com a matemática”, quando questionada sobre seu entendimento sobre letramento social, relata, “eu já li... [...] eu acredito que o letramento social é aquela pessoa que compreende seu espaço na sociedade... que entende sua função... seu papel... se reconhece como sujeito na sociedade... consigo trabalhar o letramento social”, acrescenta que “a EJA tem essa pegada... contextualizando com a realidade... com suas vivências... eu puxo pra realidade deles... que a disciplina favorece para vida deles como cidadão”.

Ao analisarmos o conceito de letramento social atribuído por cada uma das professoras, percebemos que o aspecto social aparece na relação com o letramento, entretanto, os termos alfabetização e letramento se confundem e se escalonam no grau de importância, por vezes são até dissociados do processo de aprendizagem dos estudantes, o ao uso social da leitura e escrita não é qualificado nas práticas de letramento.

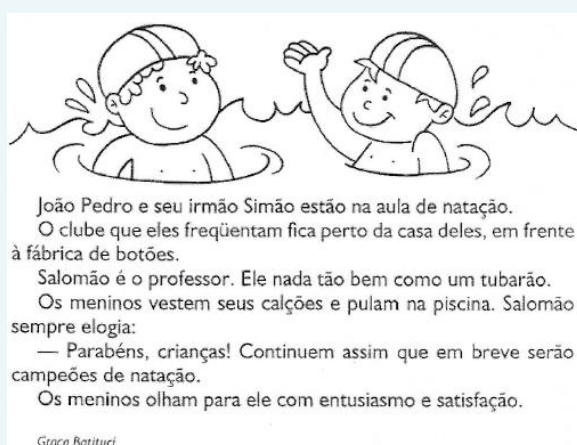
Para a compreensão do conceito, nos reportamos aos estudos feitos por Kleiman (2014, p. 19) que apresentam o letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos”. Posteriormente, a mesma autora declara entender o letramento “como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita”. Nessa mesma perspectiva, Soares (2002, p. 144), em seus estudos sobre letramento, reitera que esse conceito tem relação com as “[...] práticas sociais de leitura e escrita e os eventos

em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade”.

Street (2015) propõe distinguir dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. O modelo autônomo pressupõe o ensino para a funcionalidade, a leitura e a escrita são tidas como práticas neutras. Em contrapartida, o modelo ideológico propõe o ensino da linguagem para além da funcionalidade, considerando o letramento nos aspectos sociais, culturais e políticos, refere-se ainda às diferentes práticas e aos eventos sociais relacionados às experiências de vida, de leitura e escrita de cada pessoa.

Com base nessas ideias, concebemos que o contexto social influencia diretamente as práticas de leitura e escrita, por isso notamos que a diversidade é marcante tanto nas capacidades individuais quanto nos contextos de uso da leitura e da escrita que diferem para cada indivíduo e de uma sociedade para outra.

A seguir, apresentamos uma das atividades trabalhadas com a turma de EJA, com o objetivo de incentivar a prática da leitura, tratando como objeto de conhecimento a leitura de diferentes textos e sua interpretação oral e escrita.



1) Qual é o título do texto?

2) Quais são os nomes das crianças do texto?

3) Qual é o nome do professor de natação?

Ao analisá-las, percebemos que as atividades apresentam traços de infantilizados, quando considerado que a turma é formada jovens, adultos e idosos. Além disso, o texto não trata de temas pertinentes ao contexto social dos estudantes. Desta feita, as atividades pedagógicas estão restritas às atividades típicas do *letramento autônomo*, tratado nos modelos de Street. Sugerimos que para lidar com a complexidade atual das situações pertinentes da interação vivida no cotidiano da EJA, que, atualmente, atende aos jovens, adultos e idosos, consideramos ser necessário que os cursos de formação de alfabetizadores “direcionem as práticas pedagógicas para uma ação em que não apenas constatem os

problemas, mas para que possam aprender a resolvê-los em sala de aula” (BARBATO, 2012, p. 314) e também fora dela.

Considerações preliminares

A partir das análises realizadas na turma multiseriada investigada, temos o aspecto heterogêneo, referente a variação etária entre jovens, adultos e idosos, como um fator desafiador ao trabalho docente. A diversidade diz respeito aos diferentes níveis de aprendizado, além da situação de interação social que confronta de culturas e experiências escolares, ao professor cabe respeitar aos saberes trazidos pelos educandos e saber articular diferenças características cognitivas e psicossociais de cada faixa etária, dentro de um local de encontro de singularidades, o que reporta a uma reflexão sobre a formação exigida para o professor que no complexo ambiente da EJA.

Levando-se em consideração o material que foi coletado e as entrevistas realizadas junto às professoras da turma multiseriada da EJA no Município de Ilhéus/Bahia, com relação ao livro didático escolhido no último triênio (2014-2016) do PNLD-EJA, é possível observar possibilidades para o desenvolvimento do letramento social, podendo ser ampliado com outras atividades elaboradas pelas professoras, no entanto, não é utilizado pelas professoras integrantes da pesquisa, por dois motivos: o primeiro pelo número insuficiente de exemplares, que decorre da descontinuidade do programa, e o segundo se deve à falta de orientação para trabalhar os diferentes materiais didáticos, inclusive o LD, ocasionando a não identificação com a heterogênea aprendizagem dos estudantes da EJA.

Faz-se necessário, considerar o contexto plural da EJA, relacionado às interações cotidianas, que trata a educação como é um ato de conhecimento de conscientização, capaz de libertar os oprimidos de uma realidade opressora, tratados por Freire. A vontade que não permanecer subjugados, mesmo que em pequenas tarefas, já mostra a consciência de que são capazes de mudar a realidade em que vivem, o que resta é conseguirmos proporcionar condições de aprendizagens que remetam a compressão da sua própria realidade, transformando o mundo circundante, estabelecido pela consciência de seu papel como sujeito resistente à dominação opressora.

A valorização por parte do poder público, poderá definir a inclusão social àqueles que em algum momento foram excluídos do ambiente escolar, tendo o direto à educação abstraído. Priorizar as políticas públicas e dar condições básicas, evitando uma nova exclusão social daqueles que já foram penalizados em suas vidas.

Referencias

BARBATO, S. A alfabetização de jovens e adultos: princípios do ensino dialógico para a formação de cidadãos e cidadãs críticos. In: MAGALHÃES, I. (Org.) *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas: Mercado das Letras, 2012. p. 313-334.

BRASIL, *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. *Guia dos Livros Didáticos do PNLD EJA 2014* / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. – Natal: EDUFRRN, 2014.

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB No. 9394/96. Brasília: Senado Federal, 2017.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, M. F. Q. de. Educação de jovens e adultos. *Educar*. Editora UFPR Curitiba, n. 29, p. 47-62, 2007.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2014. p. 15-61.

MELLO, P.E.D. Programas de materiais didáticos para a EJA no Brasil (1996-2014). *Atos de Pesquisa em Educação*. Blumenau, v.10, n.1, p.80-99, jan/abr. 2015.

MODERNA. *Eja Moderna: Educação de Jovens e Adultos*. 1 ed. São Paulo Moderna, 2013.

NAIFF, L. A.M.; NAIFF, D. G.M. Educação de jovens e adultos em uma análise psicossocial: representações e práticas sociais. *Psicologia & Sociedade*; 20 (3): 402-407, 2008.

OLIVEIRA, M. K. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.2, p. 211-229, maio/2004.

_____. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. 476 p. – (Coleção educação para todos; 7). P. 61-84

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada Dos Anos 90: em Defesa de Uma Abordagem Crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 21-46.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*. Campinas, n. 81, v. 23, p. 143-160, dez 2002.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SOBRE O(A/S) AUTOR(A/S)

1 Renata da Silva Posso

Mestranda, Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); Pedagoga, Universidade Estadual do Ceará; Professora e Orientadora Educacional – Prefeitura Municipal de Fortaleza/CE; Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações; Grupo de Pesquisa Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso. E-mail: renataposso@gmail.com.

2 Isabel Cristina Michelan de Azevedo

Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), atualmente trabalha na Universidade Federal de Sergipe (UFS) tanto na graduação quanto na pós-graduação acadêmica (PPGL) e profissional (Profletras) e no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). É líder do Grupo de Pesquisa de Argumentação e Retórica Aplicadas e do grupo de Estudos em Linguagem, Argumentação e Discurso, ambos com registro no CNPq. E-mail: icmazevedo2@gmail.com.br